



Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif Le français en (première) ligne

Christine Develotte

► To cite this version:

Christine Develotte. Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif Le français en (première) ligne. Revue japonaise de didactique du français, 2008, 3 (1), pp.37-56. halshs-00362264

HAL Id: halshs-00362264

<https://shs.hal.science/halshs-00362264>

Submitted on 17 Feb 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif *Le français en (première) ligne*

Christine DEVELOTTE

Résumé

Dans cet article nous nous proposons d'étudier l'autonomie à partir du dispositif Le français en (première) ligne. Nous privilégions deux niveaux d'analyse : au niveau micro, nous analysons les libertés de choix offertes aux différents acteurs et au niveau méso, nous cherchons à apprécier le degré d'ouverture de ce dispositif de formation. Nos analyses mettent au jour, sur le plan individuel, un progressif développement des libertés de choix offertes aux acteurs et sur le plan du dispositif dans son ensemble, une certaine hétérogénéité des résultats en matière d'ouverture, qui montre qu'il est possible d'intégrer au modèle actuel de plus nombreux éléments de flexibilité.

Mots clés

Autonomie, dispositif, Internet, enseignement/apprentissage des langues.

1 L'autonomie dans un dispositif en ligne

1.1 L'autonomie et les Technologies de l'Information et de la communication (TIC)

En France, c'est au début des années soixante que des institutions comme le CRAPEL¹ de Nancy se sont intéressées à l'autonomie dans l'apprentissage des langues. Dès cette période, des travaux ont été publiés, des salles de classes se sont transformées en centre de ressources ou en centres de langues promouvant des formes diversifiées d'auto-apprentissage. Dans cette même perspective de rendre l'apprenant responsable de ses objectifs d'apprentissage et libre de gérer son rythme et ses modes d'apprentissage, on peut constater que les nouveaux appareils numériques constituent des outils utiles permettant par exemple de « pod caster » des ressources en ligne utilisables en toute liberté. Ces nouveaux outils qui entrent dans la catégorie des TIC s'inscrivent à part entière dans les démarches d'autonomie des apprentissages. Nous par-

¹ <http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/histoire.htm>

tagions le point de vue d'auteurs tels Daniel Poisson (2003) qui considèrent que les TIC sont, en elles-mêmes, vecteur d'autonomie.

La pyramide en quatre dimensions qu'il propose met en effet en évidence la potentialité d'auto-formation inhérente à la transmission du savoir à travers les TIC. Si nous explicitons les quatre faces déployées par son dessin nous

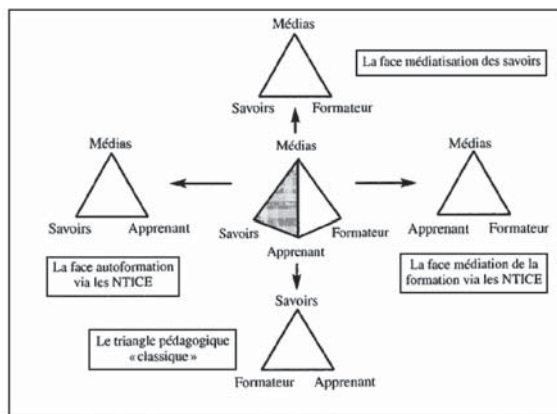


Figure 1 : La pyramide de l'ingénierie multimédia

trouvons une première face (en bas) qui renvoie à la situation d'enseignement/apprentissage, la seconde (en haut) qui fait référence à la transformation des savoirs nécessitée par leur formatage technique (en ligne par exemple), la troisième (à droite) qui traite de la façon d'enseigner à travers ces nouvelles formes de médiatisation et enfin une quatrième (à gauche) spécifique à l'auto-formation. Cette auto-formation est susceptible de pouvoir s'exercer sous différentes formes : tout d'abord de façon individuelle, dans le cadre par exemple, d'un centre de ressources en auto-formation (Foucher, A. L., 2004). D'autres contextes de formation s'appuient également sur les TICE, ce sont ceux qui prennent la forme d'un dispositif (Jacquinot, 1999). C'est dans ce dernier cas de figure que nous allons nous situer puisque nous allons nous intéresser à un dispositif en ligne mettant en relation des dyades d'étudiants, français d'un côté, et américains de l'autre. Dans le cadre de l'étude globale d'un dispositif d'enseignement/apprentissage, nous nous appuierons sur la définition de l'autonomie appliquée à un système telle que celle que proposent

Barbot et Camatarri (1999, p. 25) : « Nous définissons le concept d'autonomie comme le comportement d'un système qui a en soi, ou établit pour lui-même sa propre validité ou les règles de sa propre action. ».

Le but de cette étude est, d'une part, de chercher à apprécier les libertés de choix (Jézégou, 2005) possibles dans un tel dispositif pédagogique en ligne pour les principaux acteurs concernés et, d'autre part, de chercher à évaluer l'autonomie pour le dispositif de formation dans son ensemble, à partir de la grille d'évaluation (qui sera présentée par la suite) proposée par Annie Jézégou.

1.2 Trois niveaux pour l'étude de l'autonomie

Marie-José Barbot et Yolande Combés (2006) analysent les changements de paradigme éducatif introduits par les TIC à partir de trois niveaux d'analyse :

- Au niveau le plus global, le niveau macro intéresse la société (elle-même influencée par la mondialisation et les effets inter-sociétaux) dans laquelle s'inscrivent les auto-apprentissages médiatisés ou les dispositifs d'enseignement/apprentissage. Pour ces deux auteurs, « il convient de prendre en compte les tendances macro-économiques qui pèsent de tout leur poids sur la détermination d'une économie d'ensemble du secteur éducatif. » (2006, p. 139). On peut dire qu'actuellement, c'est une injonction institutionnelle forte à utiliser les TIC qui s'exerce sur les acteurs à travers textes officiels et propositions de formation (Thibault, F., 2007).
- Le niveau micro est celui des individus (enseignants et apprenants) aux aspirations et aux représentations de l'enseignement différentes. L'autonomie, au niveau de l'individu, est liée aux libertés de choix qui lui sont plus ou moins accordées selon le contexte d'enseignement/apprentissage dans lequel il se trouve.
- Entre ces deux niveaux, le niveau méso renvoie aux situations et aux dispositifs d'enseignement/apprentissage. C'est celui qui correspond au contexte de formation incluant le ou les enseignants et les apprenants ainsi que les outils d'information et de communication pédagogiques utilisés (les TIC). Dans une optique de recherche en didactique des langues, le niveau « méso » est donc particulièrement intéressant à

prendre en compte en ce sens qu'il correspond à la partie du réel sur lequel l'enseignant de langue peut avoir prise. Dans le cadre de l'enseignement traditionnel, ce niveau correspond à la classe et dans celui de l'enseignement en ligne, il renvoie au dispositif si l'on entend par là la définition qu'en donne Maguy Pothier (2003, p. 81) :

« un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public [...], d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) ».

Avant de présenter plus précisément le dispositif étudié qui met en œuvre une communication pédagogique à distance (en ligne), nous allons nous arrêter un instant sur les travaux traitant de l'évaluation de l'autonomie d'un tel dispositif.

Nous partirons de Mickaël Graham Moore (1993) qui a principalement travaillé sur l'enseignement/apprentissage à distance et a développé la notion de *distance transactionnelle* qui est : « le déficit de compréhension et de communication causé par la distance géographique entre les enseignants et les apprenants, qui doit être comblé par des procédés spécifiques dans la conception du cours et la facilitation de l'interaction » (Moore and Kearsley, 2005, p. 223, notre traduction). Moore considère que la distance transactionnelle s'appuie sur deux axes : la *structure* ou le niveau d'ouverture de l'environnement éducatif et le *dialogue* ou le niveau de présence sociale², cognitive³ et

² À travers des indicateurs témoignant de réactions affectives, de l'ouverture à la communication et de réactions de cohésion dans les interactions entre le formateur et les apprenants ainsi qu'entre les apprenants (Jézégou 2007, p. 348).

³ « Le degré auquel les participants sont capables de construire et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage » (Garrison et Anderson, 2003, p. 55). Quatre phases : la *révélation*, l'*exploration*, l'*intégration* et la *résolution*.

éducative⁴.

Plus récemment, en France, Annie Jézégou, s'appuyant sur les travaux de Moore, a montré que « plus l'ouverture de l'environnement est importante, plus l'apprenant peut exercer un contrôle sur les différentes composantes de cet environnement et donc, diriger par lui-même sa formation et ses apprentissages » (2007, p. 350). L'ouverture constitue donc un des paramètres permettant d'apprécier l'autonomie des acteurs d'un dispositif mais, précise-t-elle : « Les efforts de réduction de la distance transactionnelle que permet la communication médiatisée ne suffisent pas à qualifier un dispositif d'« ouvert ». Une autre composante tout aussi fondamentale entre en jeu : celle de la souplesse de sa structure organisationnelle et pédagogique. Cette flexibilité permet à l'apprenant de se former tout ou partie par lui-même, tout en disposant de marges d'autonomie dans ses apprentissages. » (2005, p. 45). Cette souplesse des dispositifs « se matérialise à travers l'ingénierie d'un ensemble de prestations humaines, pédagogiques et technologiques modulables et adaptées au besoin de l'apprenant tout au long de sa formation. Elle renvoie [...] à un ensemble de configurations de dispositifs flexibles et évolutifs, dont la principale propriété est d'accorder à l'apprenant des libertés de choix ou d'autodétermination. » (2005, p. 48). Nous allons donc étudier à quels niveaux peuvent se situer les possibilités de souplesse et de libertés de choix dans le dispositif *Le français en (première) ligne*.

1.3 Le dispositif *Le français en (première) ligne*

1.3.1 Origines

Le projet *Le français en (première) ligne*⁵ (désormais *FIL*) est né, lors d'un séjour à l'University of Sydney de 2000 à 2002, de mon désir de mettre en place un dispositif de communication pédagogique entre la France et l'Australie, qui bénéficie autant aux étudiants australiens qu'aux étudiants français et qui combine donc les intérêts des uns et des autres. Les deux populations les plus susceptibles de tirer un profit mutuel de relations en ligne à vocation

⁴ C'est « la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif » (Garrison et Anderson, 2003, p. 66). Trois indicateurs sont mentionnés : *l'organisation, l'instruction directe et la facilitation du dialogue*.

⁵ <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

d'apprentissage, m'ont alors semblé être les classes d'étudiants qui apprennent à enseigner le FLE et celles qui apprennent la langue française à l'étranger. Du côté australien, il me semblait que tout ce qui pourrait rendre l'enseignement de la langue française plus vivant serait bénéfique dans la mesure où les expositions au français étaient fort peu nombreuses et que, par certains aspects, il se rapprochait de l'apprentissage d'une langue morte, décontextualisée de tout usage social possible. Dans ce qui me semblait intéressant à développer figuraient les éléments suivants :

- que les étudiants français puissent proposer aux étudiants australiens une exposition à la langue et à la culture françaises du XXI^e siècle, et qu'ils puissent communiquer entre eux en tirant profit des éléments de culture générationnelle qui leur sont communs (en vue d'activer la motivation d'apprentissage, de favoriser la connaissance de la culture étrangère par l'échange personnalisé) ;
- que les étudiants australiens fournissent le vivier d'apprenants dont les étudiants français avaient besoin pour tester leur capacité à enseigner le FLE via la communication en ligne ;
- que le programme créé serve à concrétiser des prises de position didactiques issues des recherches effectuées par notre équipe (UMR ICAR) et qu'inversement, il fournisse en retour des données pour la recherche en didactique des langues.

Dans le cadre de ce projet, ce sont donc des étudiants français, apprentis professeurs, qui conçoivent des tâches et accompagnent les apprenants distants dans la réalisation de ces tâches. Après avoir mis en oeuvre ce dispositif pendant quatre ans à partir d'un protocole de communication asynchrone (via une plate-forme classique de type Moodle ou Dokeos), nous⁶ avons, à partir de 2006/2007, adopté un mode de communication synchrone entre 16 étudiants de l'université Lyon 2 et 16 étudiants de l'université de Californie à Berkeley. Ces derniers sont de niveau intermédiaire (début du semestre 4) et sont âgés pour la plupart de 19 ans. Une enseignante américaine leur dispense cinquante minutes de cours de français, cinq jours par semaine en s'appuyant sur le manuel « Sur le Vif ». Une fois par semaine, les étudiants américains

⁶ Christine Develotte et Nicolas Guichon, à l'université de Lyon 2 d'un côté, et Rick Kern et Désirée Pries à l'UC Berkeley, de l'autre.

interagissent quarante-cinq minutes en temps réel avec les étudiants français. Afin de faciliter la compréhension du lecteur, nous conviendrons d'appeler, dorénavant, les étudiants de master professionnel en didactique des langues à Lyon 2 : « les tuteurs », les étudiants américains : « les apprenants », et leurs enseignants français et américains : « les enseignants-coordonnateurs ».

1.3.2 Description du dispositif

Le site du F1L (<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>) présente les différentes formes qu'a pris le projet depuis sa conception en 2002. Pour simplifier la présentation, nous rendrons compte ici de la structure de la dernière formation dans sa version synchrone qui a eu lieu en 2007-2008. En tant que formation hybride, alliant séances présentielles et à distance, ce dispositif relève de ce que l'on appelle en France la FOAD (Formation Ouverte et A Distance). Les quarante-cinq heures de formation annuelle du cours « Apprendre à enseigner en ligne » se répartissent de la façon suivante : vingt-quatre heures de formation consacrées à la prise en main des outils de communication et à la sensibilisation à la pédagogie en ligne synchrone (octobre-novembre) précèdent vingt et une heures de « pratique » (mi-janvier—mi-mars) au cours desquelles ont lieu les interactions pédagogiques entre les tuteurs lyonnais et leurs apprenants californiens. C'est sur cette deuxième partie du cours que nous allons plus précisément nous centrer maintenant : chaque semaine, un binôme de tuteurs prend en charge la responsabilité de la conception d'une séquence de 45 minutes d'enseignement du français en ligne qu'il prépare hors classe et qu'il présente ensuite à la classe entière de façon à pouvoir recueillir les propositions d'amélioration de tous (tuteurs et enseignants). Cette phase permet à tous les tuteurs de s'approprier les tâches prévues et d'imaginer des variations plus adaptées à son binôme d'apprenants américains. Le binôme concepteur de la séquence remanie sa séquence hors classe et l'envoie par courriel à tous les enseignants (français puis américains) pour révisions et ajustements éventuels. Lors de la séance en classe suivante tous les binômes de tuteurs administrent les tâches proposées et le binôme concepteur quitte la séance avec un DVD contenant la capture dynamique d'écran de ses interactions pédagogiques en ligne. Dans la semaine qui suit ces interactions en ligne synchrones, il doit sélectionner trois extraits (un « bon », un « moins bon » et « un extrait qui pose question ») qu'il montre à la classe la semaine

suivante et qui sert de base à la discussion. Le déroulé d'un cycle de formation est repris dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Cycle de formation F1L 2007-2008

Acteurs associés dans l'interaction	Un binôme de tuteurs	Classe entière	Dialogue avec enseignante américaine expérimentée	Binôme tuteurs	Binôme tuteurs	Classe entière
Etapes	1	2	3	4	5	6
Lieu d'apprentissage	Hors classe	En classe	Hors classe	En classe	Hors classe	En classe
Temporalité	En amont ¹¹		Semaine 2		Semaine 3	
Objet/contenu	Réalisation d'une séquence de 45 minutes d'enseignement ¹²	Présentation par le binôme concepteur des différentes tâches proposées suivies de questions et d'enrichissement par le groupe et les enseignants français	Envoi du contenu de la séquence à l'enseignant américain	45 minutes d'interactions pédagogiques avec les apprenants étrangers par le biais de Skype	Analyse réflexive/ Choix de quelques extraits du tutorat effectué en vue de la discussion en classe	Travail sur les extraits enregistrés ; réactions et propositions d'amélioration par le groupe.

Comme on le voit dans le tableau ci-dessus, la formation comporte six étapes qui font alterner séances en classe et hors classe, ainsi que quatre types d'interactions : à l'intérieur du binôme de tuteurs, avec un enseignant expérimenté, avec les apprenants de Berkeley et avec le groupe-classe. Une séance hebdomadaire de cours à Lyon⁷ dure 3 heures et comprend trois phases qui se déroulent dans l'ordre suivant :

- tout d'abord présentation par le binôme concepteur de la séquence pédagogique de la semaine précédente des extraits d'interactions sélectionnés en vue de la discussion en classe (étape 6)
- puis interactions pédagogiques synchrones avec les Américains (étape 4)
- et enfin présentation par le binôme concepteur de la séquence de la semaine suivante et recherche d'amélioration en classe (étape 2).

⁷ Hormis la première et la dernière auxquelles il manque une des phases.

¹¹ Toutes les séquences sont distribuées en même temps en décembre.

¹² Tâche en relation avec le thème abordé, cette même semaine, dans le programme d'enseignement suivi par les étudiants de Berkeley.

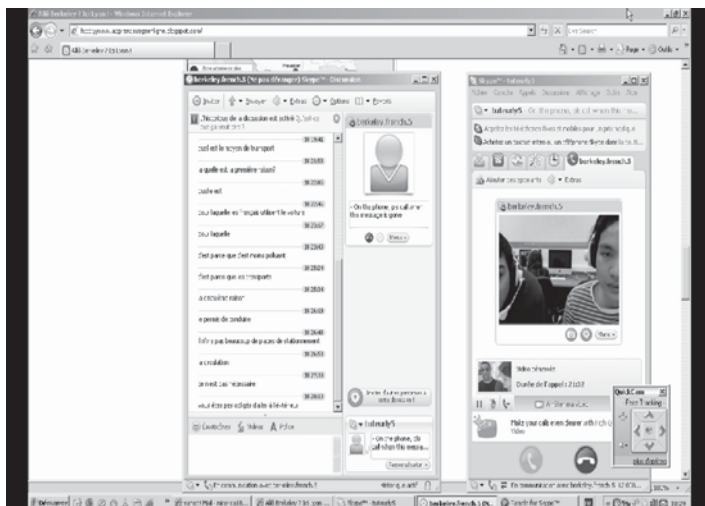


Illustration 1 : exemple de séquence pédagogique en ligne en binômes



Illustration 2 : exemple de séquence pédagogique en ligne avec une seule tutrice

Ce dispositif de formation fait donc intervenir de nombreux acteurs pédagogiques (sans compter les personnels techniques) et nous pouvons consta-

ter qu'il s'appuie sur une structuration stricte de son organisation spatio-temporelle. L'objet de la réflexion qui va suivre va consister à voir, dans un tel contexte de formation, à quels niveaux des libertés de choix sont possibles.

2 Approche des libertés de choix des acteurs

Dans cette partie, nous allons tout d'abord chercher à « déconstruire » le dispositif d'enseignement/apprentissage pour mettre au jour les différentes formes d'autonomie qu'il est susceptible d'intégrer. Dans cette perspective, nous partirons des trois groupes d'acteurs qui sont engagés, à différents titres, dans ce dispositif : les enseignants-coordonnateurs du projet, les tuteurs lyonnais et les apprenants de Berkeley. Pour chacun de ces trois groupes⁸ nous chercherons à voir à quels niveaux se situent les espaces de liberté de choix dans ce dispositif. Nous soulignons donc que dans cette description nous ne prenons pas les TICE comme une variable indépendante mais bien comme une variable dépendante tout comme l'autonomie. Nous nous appuyons ici sur 6 ans de données recueillies dans le cadre de ce dispositif⁹ mais les illustrations proviennent de la dernière version 2007-2008. Dans un deuxième temps nous partirons de la grille proposée par Annie Jézégou pour l'évaluation de l'autonomie d'un dispositif éducatif et nous chercherons à l'appliquer au projet *FIL* 2007-2008.

2. 1 Aspects de la liberté de choix des enseignants-coordonnateurs de la formation

2.1.1 Choix des partenaires et négociation de départ

La première liberté des concepteurs coordonnateurs du projet s'exerce lors du choix de partenariat avec un enseignant de français à l'étranger. La qualité des interactions pédagogiques qui suivront dépend pour beaucoup de la qualité de l'implication des coordonnateurs qui doivent trouver un intérêt réciproque dans le montage du dispositif. La négociation de départ vise à intégrer, de chaque côté, dans un cours présentiel, une partie du cours en ligne. On peut donc dire que, de part et d'autre, c'est de l'hybridation du cours qu'il

⁸ Nous traiterons plus rapidement du dernier groupe à savoir les apprenants de français américains, par manque de place dans le cadre de cet article

⁹ Une thèse a été soutenue sur le corpus de la première année et 5 thèses sont en cours de réalisation sur les corpus des années ultérieures.

s'agit de discuter en cherchant à prévoir toutes les variables qui doivent être prises en compte (programme d'enseignement, calendrier, choix de la communication, asynchrone et/ou synchrone, des outils, fréquences d'interactions souhaitées entre les différents acteurs, etc). Dans une perspective d'enseignement/apprentissage visant à développer l'autonomie, l'objectif de cette phase d'élaboration du partenariat pédagogique doit être d'arriver à mettre en place une structure qui puisse être la plus ouverte et souple possible (ceci pour suivre les auteurs cités en 1.2).

2.1.2 Choix du plan de formation pour les tuteurs

Dans cette partie, nous allons expliciter les différentes étapes de la formation proposée du côté français aux tuteurs. Ces différentes étapes s'appuient sur les mêmes fondements que Kupetz et Ziegenmeyer (2006) qui pensent que les tuteurs en formation tirent maints bénéfices de trois éléments : la réflexivité par rapport à leurs propres actions, le contact avec des experts et les discussions avec leurs pairs. Selon les années, la structuration et le dosage des activités développées dans le cadre de ces trois différentes activités a varié et nous ne présenterons ici que celle que nous avons adoptée cette année, en 2007-2008. Voici l'organisation en six étapes de la formation qui a eu lieu de janvier à mars 2008 :

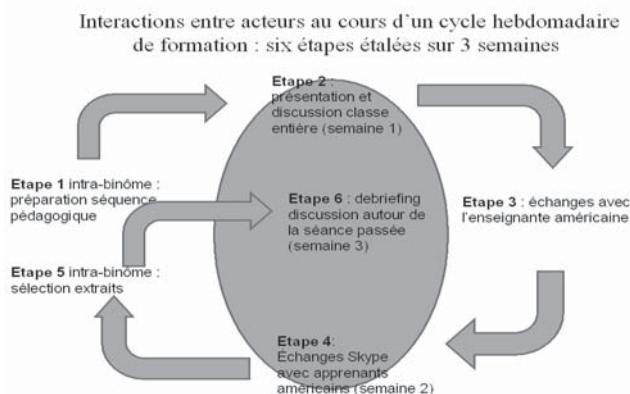


Figure 2 : différentes étapes de la formation d'un binôme de tuteurs

Pour les enseignants-coordonnateurs français où se trouvent les marges de souplesse ? Elles se trouvent d'abord, dans les modifications, les aménagements qui s'effectuent d'une année sur l'autre à partir des avis formulés par nos étudiants à la fin de la formation. En effet s'inspirant de l'esprit qui prévaut dans la recherche-action, nous menons des entretiens systématiques avec les tuteurs français et les apprenants américains qui conduisent à l'aménagement de la formation suivante. Par exemple, la séance de débriefing qui fait suite aux interactions pédagogiques synchrones a été déplacée, dans le temps, d'une semaine par rapport à l'année précédente. En effet, en 2006-2007, nous faisons l'analyse des interactions pédagogiques « à chaud », dans l'heure qui suivait. Un des effets de ce changement est d'avoir déplacé dans le « hors classe » des activités auparavant traitées en classe. Ce déplacement renvoie donc la réflexion critique des étudiants à propos de leurs productions dans un espace auto-géré puisqu'ils l'effectuent quand ils veulent (dans la limite des 6 jours suivants) et où ils veulent.

La flexibilité se trouve également (de façon systémique) dans la poursuite du dialogue entre les coordonnateurs qui cherchent, année après année, à améliorer leur module de formation en fonction de nouveaux outils, de nouvelles potentialités techniques, et des objectifs d'enseignement eux-mêmes évolutifs. Ainsi, certains chapitres du manuel américain (sur la guerre d'Algérie ou la poésie de Victor Hugo) qui avaient peu inspiré la discussion en ligne en 2006-2007, ont été remplacés l'année suivante. Par ailleurs des interactions directes entre les tuteurs et la coordonnatrice américaine (sans passer par le coordonnateur français) se sont instaurées par courriel dans le but d'un meilleur ajustement entre ces deux acteurs. Ce dialogue direct rendu possible entre enseignante expérimentée et apprentis tuteurs entre dans le cadre de l'autogestion de son apprentissage par le tuteur : il n'a pas l'obligation de s'adresser à l'enseignante, il a simplement la possibilité de le faire et on constate que certains tuteurs ont utilisé beaucoup plus que d'autres cette possibilité de dialogue en amont de la conception de leur séquence pédagogique. Nous retrouvons ici un des points de vue de David Little qui pense que « l'autonomie de l'apprenant est le produit d'un processus interactif dans lequel l'enseignant élargit graduellement la marge d'autonomie de ses apprenants en leur octroyant graduellement de plus en plus de contrôle sur leur

processus et leur contenu d'apprentissage » (Little, D., 2007, p. 26). Proposer davantage d'espaces d'actions ou d'interactions possibles en toute liberté aux tuteurs peut ainsi être un moyen de développer leur « zone proximale » d'autonomie pour reprendre la formule de Vygotski (1985).

2.2 Aspects de la liberté d'action des tuteurs français

Contrairement aux coordonnateurs, les tuteurs français ne choisissent pas tout à fait librement leur partenaires de binômes. Il leur est en effet demandé de chercher à composer un binôme comportant un seul tuteur étranger (non natif) et autant que faire se peut de répartir également les compétences en communication médiée par ordinateur. Nous allons différencier la liberté d'action des étudiants sur le plan, d'une part, de la conception des tâches qui leur est confiée et, d'autre part, du tutorat en ligne qu'ils effectuent.

2.2.1 Sur le plan de la conception des tâches

Selon les années et les contraintes institutionnelles des coordonnateurs étrangers, la liberté donnée aux étudiants dans la conception des tâches a varié : lorsque les apprenants étrangers utilisent un manuel, les étudiants français sont amenés à se conformer aux thèmes suivis par la progression hebdomadaire de ce manuel, ce qui réduit d'autant l'ouverture des sujets potentiellement intéressants pour eux.

Dans une récente publication (Develotte, Mangenot, 2007), nous avons évoqué la liberté de choix des contenus linguistiques et culturels des ressources pédagogiques conçues et utilisées par les étudiants pour enseigner en ligne. On constate en effet des variations par rapport à la norme (en matière d'enseignement du français) en ce qui concerne le recours à des accents étrangers (canadien, marocain, cap verdien, vietnamien) ou régionaux (bison-tin, alsacien, martiniquais), à des intonations de type « banlieue » ou « jeune », à un lexique renvoyant à la langue des jeunes, voire à du verlan. Ces différents choix qui reflètent l'environnement discursif des étudiants renvoient, sur le plan culturel, à différentes caractéristiques parmi lesquelles l'importance de la musique et du cinéma par rapport à des formes plus classiques telles que la littérature quasiment absente.

Par ailleurs, tout au long des six années d'existence de ce projet, on a pu constater une diversification toujours plus importante des ressources et outils utilisés par les étudiants dans leurs activités pédagogiques. Ainsi, si, en

2002-2003, 67% des tâches s'appuyaient sur des images seules (sans utilisation de son ni de vidéo), en 2007-2008, les clips vidéos sont très couramment employés permettant d'exploiter la multimodalité à des fins pédagogiques. De même en dehors du format de communication imposé à toute la classe (forum asynchrone ou visioconférence poste à poste), les outils de communication utilisés par les tuteurs avec leurs apprenants se sont enrichis avec l'utilisation de chats, blogs, wikis.

Quant au choix des tâches composant la séquence pédagogique hebdomadaire, il est laissé à l'initiative d'un binôme de tuteurs, chaque proposition de séquence faisant *a posteriori* l'objet de commentaires et de remaniements liés aux phases de discussions en classe ou avec l'enseignante américaine (étapes 2 et 3). Ces phases permettent souvent d'améliorer l'implication potentielle des apprenants par le biais d'une plus grande ouverture de l'activité (par exemple, dans une activité concernant un projet de voyage, en laissant libre l'apprenant de choisir le pays qu'il préfère plutôt que de lui en imposer un) car comme le souligne Regina Hampel : « Même si certains environnements en ligne sont relativement ouverts, les tâches proposées doivent refléter ces marques d'ouverture et les tuteurs doivent [...] créer un contexte pour l'enseignement/apprentissage de la langue qui soit véritablement interactif et centré sur l'apprenant » (Hampel, R., 2006, p. 119, notre traduction). On peut donc en conclure que si les binômes-tuteurs sont libres de leurs choix d'activités pour la séquence pédagogique à venir, ils restent soumis à l'avis global de la classe toute entière qui intervient comme juge et décide de la version finale à conserver pour tous.

2.2.2 Sur le plan du tutorat

Cette phase constitue le cœur même de la formation et s'effectue selon les consignes données en amont par les formateurs, à savoir pour 2007-2008 : faire parler les apprenants le plus possible et garder 5 minutes en fin d'interactions pour faire un bilan au cours duquel seront reprises les corrections (prononciation, lexique, syntaxe, etc). Dans un tel contexte, la liberté de choix s'exerce tout d'abord par l'apport ou non de corrections apportées au cours des interactions. Quels sont les moments ou les erreurs choisies par le tuteur comme méritant une reprise instantanée ? Sous quelle forme le tuteur choisit-il de corriger l'apprenant qui a produit un énoncé incorrect ? Choisit-

il la reformulation (écrite ou orale) ou bien la répétition avec accent mis sur la forme correcte ou encore le questionnement de l'autre étudiant sur ce point ? On peut penser que des stratégies s'acquièrent au fil des séances et qu'en même temps des styles de tuteurs (Hampel, R. & Stickler U., 2005) se développent avec l'acquisition de ce savoir-faire qu'est la correction en ligne synchrone.

Lié à ce dernier point, on peut également considérer que les tuteurs ont la liberté de construire la relation pédagogique-affective qu'ils souhaitent. On a en effet pu constater différents styles de tuteurs : certains cherchant à être très démonstratifs dans leur marques d'affection et à instaurer une relation de type amical alors que d'autres cherchent à maintenir une distance « professionnelle » avec leurs apprenants. Cette année, à la suite de départs dans la classe, certains tuteurs se sont retrouvés seuls pour leur activité de tutorat en ligne. On a ainsi pu remarquer que la gestion de l'interaction pédagogique s'effectuait différemment puisque le tuteur se retrouvait « seul maître à bord » et donc chargé de prendre en charge la totalité des actions : parler, corriger, écrire sur le chat, regarder les visages de ses interlocuteurs, etc.

Sur un autre plan, enfin, le fait pour les tuteurs d'être en binôme nécessite que soient gérées les initiatives des deux locuteurs face à un seul écran. Qui écrit ? Qui parle ? Comment s'effectuent l'alternance et la complémentarité des apports ?

2.3 Aspects de la liberté d'action des apprenants américains

La première liberté des apprenants réside dans l'intensité de leur participation aux différentes activités qui leur sont proposées par les tuteurs. Pour reprendre l'exemple de la formation 2007-2008, en dehors des interactions synchrones, l'utilisation d'un blog permet aux apprenants américains d'échanger avec leurs tuteurs des informations ou de réaliser des activités entre les deux rencontres en synchronie. Comme dans tout apprentissage en ligne asynchrone, les variables temporelles et spatiales sont ouvertes, les apprenants américains effectuant ces apports en dehors de la classe. Ainsi, le rythme de ces échanges non obligatoires varie selon les apprenants et selon les incitations plus ou moins grandes qu'ils reçoivent de leur enseignante américaine.

Pour conclure sur les libertés de choix offertes aux différents acteurs

dans *FIL*, nous voyons qu'elles existent, certes, mais qu'elles sont variables en fonction des acteurs : les apprenants sont ceux qui ont, dans les séquences pédagogiques en ligne, le moins de liberté puisqu'ils répondent aux stimulations des tuteurs. Nous constatons également que les libertés de choix ont tendance à devenir plus nombreuses pour les tuteurs au fur et à mesure que les coordonnateurs français et américains négocient de plus en plus finement les ajustements entre leurs deux formations. Enfin, il apparaît que ces libertés de choix sont conditionnées par les composantes spatio-temporelles (par exemple, la rigidité de l'heure de cours due au décalage de 8 heures avec Berkeley), pédagogiques (nécessité pour les tuteurs de proposer une séquence pertinente), et techniques (potentialités offertes ou non dans la communication). Ce sont ces trois composantes qui structurent la communication pédagogique selon Annie Jézégou (2007). Nous allons les étudier plus précisément dans la partie suivante.

2.4 Application de la grille d'évaluation d'Annie Jézégou

Annie Jézégou s'est précisément intéressée à la question de l'évaluation de l'autonomie d'un dispositif, (elle parle quant à elle d'« environnement ») et nous allons maintenant nous référer à elle pour évaluer notre dispositif à l'aune des catégories et composantes qu'elle propose. Selon elle, « tout environnement éducatif intègre 13 composantes susceptibles d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix » (2007, p. 346), ces composantes se répartissant en trois catégories :

Tableau 2 : grille d'évaluation d'Annie Jézégou

Les 3 catégories	Composantes associées
Composantes spatio-temporelles	Temps, lieu, accès, rythme
Composantes purement pédagogiques	Cheminement, séquence, objectifs, contenu, format, méthodes, évaluation
Composantes de la communication éducative médiatisée	Ressources humaines Moyens : supports médiatisés d'apprentissage et outils de communication distants

Seront donc reprises les trois catégories qu'elle présente afin de voir à quels degrés d'ouverture ou de fermeture elles renvoient dans notre dispositif 2007-2008 :

- Si l'on cherche à évaluer la liberté d'action des composantes spatio-temporelles de notre modèle actuel de formation, c'est la fermeture qui domine : les horaires et les lieux de cours sont fixés à l'avance et non modifiables. Seule la partie communication asynchrone (via le blog ou le courriel) s'effectue de façon flexible. Il n'est pas interdit de penser cependant que, dans un avenir pas forcément lointain, la phase d'interactions pédagogiques (étape 4) puisse s'effectuer en autonomie, c'est-à-dire en dehors de la salle de classe, aux heures et dans les lieux choisis par les étudiants des deux côtés. L'essentiel étant qu'elle ait eu lieu au moment du regroupement prévu pour en discuter mais la co-présence de tous les tuteurs dans la même salle à l'université n'est pas une obligation, c'est pour le moment, essentiellement, une façon de résoudre l'absence d'équipement informatique et de savoir-faire techniques de certains étudiants.
- En ce qui concerne les composantes purement pédagogiques, le format de cet article ne permettant pas d'étudier précisément chacune des variables, nous nous en tiendrons à une remarque générale à savoir que, globalement, le tableau apparaît plus contrasté : certaines variables sont fermées, bien définies à l'avance (format), d'autres sont encadrées (nombre de tâches pédagogiques à créer) mais laissées libres aux tuteurs sur le plan du contenu (choix des ressources et activités), d'autres enfin, comme l'évaluation, sont totalement ouvertes puisque prises en compte sous leur aspect formatif uniquement (pas de notes attribuées) et font l'objet de retours critiques et discussions au sein du groupe classe en vue d'améliorations. Tout se passe comme si, concernant cette dernière variable, la seule évaluation véritable était l'évaluation sociale, c'est-à-dire le fait que la séance pédagogique ait paru satisfaisante ou pas aux yeux des acteurs concernés (apprenants et tuteurs).
- Les variables relatives aux ressources humaines dans notre dispositif comprennent, en dehors des deux groupes d'étudiants français et américains, les enseignants/coordonnateurs du cours, les techniciens et les

doctorants¹⁰ associés à ce cours. La liberté de choix de ces acteurs ne peut être évaluée que de manière systémique dans la mesure où, par exemple, le travail des techniciens s'effectue en fonction de la demande des enseignants-coordonnateurs mais aussi de leurs propres contraintes de travail, de même que les enseignants-coordonnateurs sont amenés à négocier comme on l'a vu précédemment en fonction de la situation d'enseignement dans laquelle ils se trouvent. Quant aux moyens de communication, ils sont ouverts dans la sphère privée (les tuteurs et les apprenants sont libres de communiquer entre eux en dehors des formats du cours) et fermés dans le cadre du dispositif, le choix d'un protocole de communication unique (ici, Skype) s'avérant, par exemple, plus simple pour la gestion des deux groupes.

On voit donc que si l'on cherche à évaluer le dispositif au niveau méso, c'est-à-dire en tant qu'entité à part entière, l'analyse de l'autonomie débouche sur des résultats hétérogènes : d'un côté, la nécessité de rendre cohérent l'ensemble des pratiques des différents acteurs induit une certaine fermeture (sur le plan par exemple du choix des moyens de communication), de l'autre, à titre d'observateur-participant au projet nous avons la sensation que plus la marge de manœuvre est grande pour les étudiants, plus ils peuvent s'impliquer et s'approprier les savoir-faire que l'on cherche à développer dans cette formation. Nous avons également l'intuition que des marges de manœuvre existent dans l'ouverture vers plus d'autonomie à différents niveaux du dispositif et que c'est le sens dans lequel il évolue et dans lequel nous cherchons à le faire évoluer. La prise de conscience à laquelle nous sommes parvenus à la fin de cette étude est celle du caractère systémique que revêt l'autonomie dans un dispositif comme le nôtre mobilisant tant d'acteurs et de techniques. Si nous partageons le point de vue d'Annie Jézégou lorsqu'elle écrit : « Nous posons ici le principe fondateur selon lequel l'ouverture ne peut trouver sa légitimité qu'à travers l'existence de libertés de choix concernant chacun des facteurs contextuels du dispositif » (2005, p.48), nous avons envie tout aussitôt de nuancer son propos de la façon suivante : les « libertés de choix concernant

¹⁰ Présents aux différentes séances pour assurer l'enregistrement correct des données qui rentreront dans leur corpus de recherche, les doctorants jouent aussi le rôle de techniciens veillant à la bonne mise en marche des logiciels.

chacun des facteurs contextuels » ne sont pas décidables unilatéralement par quiconque mais doivent faire l'objet, dans un dispositif complexe, de négociations entre toutes les parties de façon à ce que les conséquences qu'aura la modification d'une variable (sur le travail des techniciens, des apprenants et de tous les acteurs impliqués) puissent être anticipées et gérées de façon systémique.

Pour conclure sur notre première approche de l'autonomie dans le *FIL*, nous reprendrons brièvement les résultats auxquels nous sommes parvenus : sur le plan individuel nous avons relevé une dissymétrie dans les libertés de choix dévolus aux différents acteurs et nous avons également perçu une évolution aussi bien des conduites (des enseignants et des tuteurs) que des facteurs matériels (l'équipement informatique des étudiants à domicile). Ceci laisse augurer une plus grande marge de manœuvre dévolue aux acteurs dans le développement des prochaines versions du dispositif. Sur le plan de l'analyse du dispositif lui-même, nous estimons qu'une marge de manœuvre visant à plus d'ouverture, plus de flexibilité existe, et qu'elle peut être exploitée. On en prendra pour exemple la récente panne technique qui a bloqué tout le réseau informatique universitaire lyonnais, le jour prévu de l'interaction avec Berkeley, rendant celle-ci impossible de l'université. Les étudiants se sont alors dispersés les uns chez les autres et ont réussi à effectuer leur interaction pédagogique dans de bonnes conditions, voire meilleures pour certains qu'à l'université. La gestion en autonomie par les tuteurs de cette phase de la formation est donc possible, l'urgence du problème à résoudre a peut-être ouvert une fenêtre de flexibilité pour une des prochaines versions...

Bibliographie

- Barbot, M. J. et Camatarri, G. (1999), *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris : PUF.
- Barbot, M. J. et Combès, Y. (2006), « Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC », *Éducation Permanente*, 169, pp. 133-152.
- Cambra Giné, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier, LAL.
- Mangenot, F. (2007), « Discontinuités didactiques et langagières dans un dispositif pédagogique en ligne », *Glottopol*, 10, <http://www.univ-rouen.fr/>

dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_09develotte.pdf, pp. 127-144.

Notions en questions, 8, « La notion de ressources à l'heure du numérique », Lyon : ENS éditions, pp. 109-127.

Jacquinet, G. (coord.) (1999), *Le dispositif, entre usage et concepts*, n° 25, CNRS Hermès. « Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une bio-diversité pédagogique », *Notions en questions*, 7, « Médiation, médiatisation et apprentissages », Lyon : ENS éditions, pp. 89-101.

Pothier, M. (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris : Ophrys.

Thibault, F. (2007), « Divorcer du technicisme. Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France », *Distance et savoirs*, 5 (3), pp. 367-391.

Van Der Maren, J.-M. (1999), *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck.

Vygotski, L.-S., (1985), *Pensée et Langage*, Paris : Messidor /Éditions sociales.

Wang.Y. (2007), « Task Design in Videoconferencing-supported Distance Language Learning », *Calico Journal*, 24 (3), pp. 591-630.

(Institut National de Recherche Pédagogique)